



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ELEN CRISTINA PESSOA BARBOSA

**VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÃO
À LUZ DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL**

JOÃO PESSOA-PB
2019

ELEN CRISTINA PESSOA BARBOSA

**VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÃO
À LUZ DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado ao curso de pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, como
pré-requisito para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade

JOÃO PESSOA-PB

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B238v Barbosa, Elen Cristina Pessoa.

Violência Simbólica na Prática Docente: Reflexão à Luz
da Pedagogia Institucional / Elen Cristina Pessoa

Barbosa. - João Pessoa, 2019.

50 f. : il.

Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Violência Simbólica. 2. Prática Docente. 3. Ensino
Fundamental - Primeiro Ciclo. 4. Intervenção em Estágio
Supervisionado. 5. Teoria Da Pedagogia Institucional -
Lugar de Fala. I. Título

UFPB/BC

ELEN CRISTINA PESSOA BARBOSA

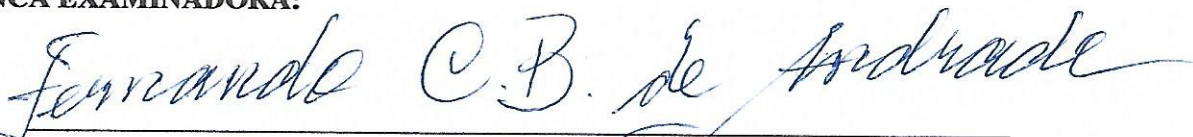
**VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÃO
À LUZ DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado ao Curso de Pedagogia, da
Universidade Federal da Paraíba, como pré-
requisito para obtenção do grau de Licenciada
em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Fernando César Bezerra
de Andrade

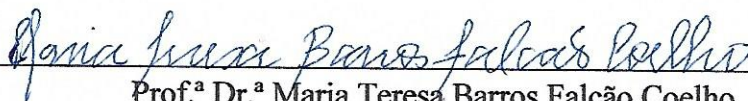
DATA DE APRESENTAÇÃO: 10/05/2019.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Fernando César Bezerra Andrade
Orientador

Prof.^a Dr.^a Catarina Carneiro Gonçalves
Avaliadora



Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Barros Falcão Coelho
Avaliadora

JOÃO PESSOA

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de conclusão de curso ao meu pai do coração, Jailson Silva de Melo, que sempre foi o meu maior incentivador na realização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus, pelo seu infinito amor, que me guardou e me conduziu até aqui. Que toda honra e toda glória sejam dadas a Ele!

Aos meus pais, por nunca terem desistido de mim e por me apoiarem nas minhas decisões, sou imensamente abençoada por tê-los em minha vida.

Aos meus avós, que, com muito dengo, tornaram os meus dias melhores e felizes para eu permanecer na caminhada.

Aos meus irmãos, que sempre me defenderam quando eu não tinha estratégias para lutar.

Ao meu esposo, que esteve sempre presente, apoiando-me e me incentivando a concluir o meu curso. Como eu o amo!

A meu sobrinho, Kauã, que tanto amo, meu aluno número um!

As minhas amigas e irmãs, Maiully, Maially, Jéssica Costa, Thamyris e Rita, por tamanho amor e dedicação a nossa amizade, por sempre estarem dispostas a me ajudar, sem esperar nada em troca.

Aos meus colegas de turma, àqueles que passaram e deixaram um pouco de si e aos que permaneceram até o final, tornando os meus dias na UFPB bem mais felizes. Em especial agradeço a Alexia, pela nossa cumplicidade nos dias difíceis e felizes, por nossa parceria durante esses quatro anos. Ela é o meu presente da Pedagogia!

Sou imensamente grata a todos os mestres que contribuíram na minha formação.

A professora, Ana Maria Coutinho, por me coordenar e produzir conhecimento ao meu lado, no Projeto de Extensão: De Mãos Dadas: Tecendo Fios do Cuidar na Saúde e na Educação na Casa da Criança com Câncer da Paraíba, me permitindo aprender na prática o verdadeiro significado de Alteridade.

Ao professor, Fernando César Bezerra de Andrade, por toda generosidade, dedicação e compreensão, durante as orientações para a realização desse trabalho, toda a minha gratidão!

Às professoras Maria Teresa Barros Falcão Coelho e Catarina Carneiro Gonçalves, por não hesitarem em aceitar a tarefa de avaliar este trabalho, contribuindo, por meio das suas observações, na minha formação.

Obrigada por tudo!

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a ocorrência da violência simbólica na prática de docentes de uma turma do ensino fundamental à luz da teoria da Pedagogia Institucional. Após identificar as violências simbólicas em quatro episódios de interação docente-discentes observados durante a experiência da própria autora deste TCC em seu estágio supervisionado (censura da expressão de discentes em situações de comunicação durante a exposição em sala de aula; privação de circular por ambientes alternativos à sala de aula; controle autoritário do comportamento discente em situação de indisciplina e incivilidade; restrição do currículo aos conteúdos formais, desconsiderando-se diferenças e singularidades de discentes), caracteriza a teoria da Pedagogia Institucional e, em particular, o dispositivo do lugar de fala, para, em seguida, indicar uma alternativa não-violenta, inspirada naquele dispositivo, para a condução das interações analisadas: a contação de histórias e suas consequências favoráveis à livre expressão infantil e à desejável interação docente-discentes. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa e exploratória, analisando dados de um relato de experiência vivida durante estágio de formação inicial em Pedagogia; recorreu, portanto, a registros de observação de episódios observados pela pesquisadora numa turma do terceiro ano do ensino fundamental, envolvendo 30 discentes (entre 8 e 10 anos de idade) e duas docentes de uma escola da rede pública de João Pessoa. Valeu-se, igualmente, de registros de três episódios de interação, guiados pela pesquisadora durante contação de histórias com as crianças da mesma turma, disponíveis em diário de campo da investigadora. Os dados são analisados pelo confronto entre observação dos episódios, registro da intervenção e teoria. Os resultados evidenciaram, de um lado, a presença de violência simbólica na prática das docentes, identificada em relação aos usos da autoridade na interação com os discentes e aos modos de transmissão do conhecimento formal; e, de outro lado, os benefícios pedagógicos (motivacionais, comunicacionais, cognitivos) do emprego de dispositivo inspirado no lugar de fala: a contação de histórias. Ao longo da análise, portanto, o dispositivo institucional “lugar de fala” é indicado como alternativa aos manejos violentos das docentes, para ressaltar a viabilidade de educar-se sem violência.

Palavras-chave: Violência simbólica; prática docente; Ensino Fundamental - Primeiro ciclo; Intervenção em Estágio Supervisionado; Teoria da Pedagogia Institucional – lugar de fala.

ABSTRACT

This monography aims to analyze the symbolic violence in two teachers' practice in the first cycle of elementary school in the light of the theory of Institutional Pedagogy. Initially, symbolic violence is described and analyzed in four episodes of teachers-students interactions, observed during the experience of the author of this TCC in her supervised internship (interdiction of students' speaking in communicative situations in the classroom; prohibition to circulate in other school's pedagogic facilities; authoritarian control of student behavior in a situation of indiscipline and incivility; curricular refusal to include contents about students' singularities). Afterwards, the Institutional Pedagogy theory is depicted, especially in what it regards to the concept of speech place. Then, it indicates a non-violent pedagogic alternative for conducting the analyzed interactions, inspired on the speech place dispositive: the story telling and its positive consequences to children free expression and the ideal interaction teacher-students. Methodologically, the research is qualitative and exploratory, analyzing data collected during a case study, using the field diary to record the episodes observed by the researcher in a class of the third year of elementary school, involving 30 students (between 8 and 10 years old) and 2 teachers from a public school in João Pessoa, as well as to register the three interactions the episodes of story telling conducted by the researcher. The data are analyzed by the confrontation between observation, intervention and theory, with reports of real situations, experienced during the three days of observation and intervention. The results indicated the presence of symbolic violence in the teachers' practice, manifested in relation to authority and the transmission of knowledge. Besides that, the pedagogic gains to children's motivation, communication and cognition development as a result of the story telling oriented by the speech place. Throughout the analysis, this institutional device, "speech place", is indicated as an alternative to teachers' violent management of eventual pupils' indiscipline, to emphasize the viability of educating oneself without violence.

Keywords: Symbolic violence; teaching practice; Elementary School - First Cycle; Intervention in Supervised Internship; Institutional Pedagogy theory – speech place.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho de aluna a partir de contação de história.....	37
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 MÉTODO.....	13
2 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA PRÁTICA DE DOCENTES: EXEMPLOS DE UMA REALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	16
3 PEDAGOGIA INSTITUCIONAL: ALTERNATIVA DE GERIR CONFLITOS RELACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEM A VIOLÊNCIA.....	24
3.1 O Pioneiro: Célestin Freinet.....	25
3.2 Pedagogia Institucional: Nascimento, Conceito e Práticas.....	27
3.3 Os Lugares de Fala.....	31
4 QUEM CONTA UM CONTO... OUVI HISTÓRIAS! DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	48

INTRODUÇÃO

Várias são as atividades a serem mediadas por docentes na escola, dentre elas a condução de situações que envolvem conflitos relacionais. Segundo Andrade (2012), as profissões escolares têm a função, ética e pedagógica, de gerir o conflito para ensinar a conviver sem violência.

Porém, a forma como se potencializa o conflito tanto pode aumentar os desentendimentos e otimizar as soluções não- consensuais, dentre elas a violência, quanto pode ser um momento de aguçar os vínculos sociais, facilitando a permanência ou a mudança; mas para isso, são necessários dispositivos que garantam as condições essenciais de respostas pacíficas, as quais se articulam: o diálogo racional e a negação da violência. (ANDRADE, 2007).

Com isso, percebi a relevância de saber conduzir as resoluções dos conflitos no espaço escolar, principalmente, quando a realidade mostra que o histórico de violência só aumenta nesse ambiente em determinadas sociedades. Tanto é que, segundo Abramovay e Rua (2003), a sociedade brasileira, defronta-se com um número elevado de situações de violência nas escolas, envolvendo ataques físicos, verbais e simbólicos aos protagonistas da comunidade escolar, realidade que chamou a atenção de inúmeras instâncias governamentais, dos organismos estrangeiros e da sociedade civil.

Silva (2011) afirma que não existe um consenso por parte dos estudiosos da área sobre o conceito de violência, por se tratar de um fenômeno que trata de fenômenos tão numerosos. “O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do status de quem fala (professores, diretores, alunos, etc.), da idade e, provavelmente, do sexo” (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 21).

A literatura brasileira associa os atos violentos a dois grandes tipos de fatores. A saber: fatores externos e fatores internos, os quais também servem para explicar a violência nas escolas e a violência das escolas, já que essa instituição espelha as condições sociais em que está inserida. Situada muitas vezes em meio à violência, agregada ao contexto social, a escola reflete as tensões e os conflitos dos grupos à sua volta e dentro dela, os quais fazem parte da rotina do cotidiano escolar (SILVA, 2011, p.86).

Andrade (2007) apresenta como fatores externos: a exclusão social, racial e de gênero; o tráfico de drogas; a desestruturação familiar; o crescimento de grupos e gangues; a invasão de traficantes; a pobreza; os meios de comunicação de massa; o consumismo; o individualismo; a modernidade; a desigualdade social; os baixos salários; o analfabetismo; o desemprego entre

outros fatores. Já os fatores internos vinculam-se à própria instituição escolar. Para esse autor, as violências nas escolas, são as diversas intervenções em que se identifica, num contexto intersubjetivo, propositalmente, e desejo de causar mal a outra(s) pessoa(s) ou a si mesmo(a), seja esse mal físico, material, psicológico, social, moral, verbal, simbólico, institucional ou cognoscitivo (este último entendido como dano aos processos de ensino e aprendizagem promovidos pela escola).

Durante todas as minhas experiências, como pedagoga em formação, especificamente nos estágios supervisionados obrigatórios, na Educação Básica, pude perceber, na prática de docentes, o uso da violência simbólica para gerir os conflitos relacionais.

Quando me refiro à violência simbólica, estou de comum acordo com o seguinte conceito, apresentado por Vasconcellos (2002, p.80-81) a partir da noção estabelecida por Pierre Bourdieu:

A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apóia o exercício da autoridade. Bourdieu considera que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas), própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares.

Desse modo, como lembra Carvalho (2012), é uma violência, branda, que implica numa docilidade e adesão pela submissão, que mantém desigualdades (dominantes/dominados) dentro da sala de aula (docentes/discentes).

Dos episódios de violência simbólica que presenciei por parte das docentes para com o seu alunado, alguns inquietaram-me em particular, talvez por ter vivenciado e ter sido vítima de algumas dessas ações durante a minha formação escolar.

Dentre as ações observadas estavam: a censura da fala, a proibição de visitar outros espaços escolares (a exemplo da biblioteca), o uso do autoritarismo ao tentar gerir outros tipos de violência cometida pelo alunado, numa busca constante de manter a ordem e o silêncio na sala de aula, além de duvidar da capacidade cognitiva dos (as) alunos (as), por serem de uma camada social menos favorecida, oferecendo-lhes, dessa forma, uma educação limitada e de baixa qualidade.

Diante dessa realidade, problematizo: Como docentes na Educação básica lidam com a violência simbólica? Que proposta pedagógica leva docentes a conduzirem situações de conflito relacional de forma pedagógica, sem reprodução de violências? Como a Pedagogia Institucional pode orientar uma intervenção pedagógica não violenta para a gestão dos conflitos relacionais na Educação Básica?

Para responder e investigar as questões norteadoras acima, o objetivo geral desse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é analisar a violência simbólica na prática de duas docentes na Educação Básica à luz da Pedagogia Institucional, além de ter como objetivos específicos: caracterizar a violência simbólica na prática de docentes na Educação Básica; apresentar a teoria da Pedagogia Institucional (PI) e propor práticas inspiradas em dispositivos da PI como alternativa na resolução de conflitos sociais no âmbito escolar.

Ao tentar responder essas indagações, irei contribuir não apenas com a minha formação acadêmica, mas poderá ajudar aos que irão enfrentar, ou que já enfrentam, esse desafio de gerir os diversos tipos de violência existentes na comunidade escolar, cumprindo o meu papel social como pesquisadora.

Sendo assim, esse trabalho é bastante relevante para os que estão no campo acadêmico e que já se preocupam em propagar uma cultura de paz no âmbito escolar e para os (as) docentes, que estão no exercício pleno de sua profissão, para refletir sobre suas práticas e conhecer uma nova alternativa de gerir conflitos.

Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa e exploratória, analisando dados de um relato de experiência vivida durante estágio de formação inicial em Pedagogia; recorreu, portanto, a registros de observação de episódios observados pela pesquisadora numa turma do terceiro ano do ensino fundamental, envolvendo 30 discentes (entre 8 e 10 anos de idade) e duas docentes de uma escola da rede pública de João Pessoa. Valeu-se, igualmente, de registros de três episódios de interação, guiados pela pesquisadora durante contação de histórias com as crianças da mesma turma, disponíveis em diário de campo da investigadora. Trata-se, portanto, de um estudo de caso. Segundo Brennand (2012) no estudo de caso ocorre o estudo minucioso de um objeto, com o intuito de compreendê-lo melhor. Os dados foram analisados pelo confronto entre observação e teoria, com simulação de alternativa para a intervenção docente em cada episódio.

Quanto à abordagem, a pesquisa realizada é qualitativa, pois de acordo com Gerhardt e Silveira (2009) tem a finalidade de argumentar sobre o porquê dos acontecimentos, expressando o que convém ser feito, mas não quantificando os valores. Fez-se uma análise reflexiva da própria experiência como estagiária, considerando quatro situações: a censura da expressão de discentes em situações de comunicação durante a exposição em sala de aula; a privação de circular por ambientes alternativos à sala de aula; o emprego de controle autoritário do comportamento discente em situação de indisciplina e incivilidade; e a restrição do currículo aos conteúdos exigidos por avaliações gerais, que desconsideram diferenças e singularidades de discentes.

Sob esse enfoque, o presente trabalho, realiza uma análise crítica à violência simbólica manifesta na discriminação evidenciada na prática de duas docentes, atuantes na Educação Básica numa escola municipal de João Pessoa-PB, à luz da teoria da pedagogia institucional. Para isso, está organizado da seguinte forma: além desta introdução, apresenta quatro capítulos e considerações finais.

No primeiro capítulo, o método utilizado na observação e na intervenção durante o estágio é indicado, bem como são apontados as estratégias, os objetivos da intervenção, os procedimentos metodológicos e a caracterização dos sujeitos e da escola. No segundo capítulo a violência simbólica é caracterizada e identificada na prática de docentes atuantes na educação básica; já no terceiro é apresentada a teoria da PI como alternativa de gerir conflitos relacionais na Educação Básica sem violência.

Em seguida, no quarto capítulo, faz-se a descrição e análise dos dados da intervenção. As considerações finais indicam as principais discussões do trabalho de forma sucinta e retomam os resultados obtidos na utilização do dispositivo institucional “lugar de fala”, por meio da contação de história durante a intervenção, para levantar novos problemas decorrentes da pesquisa.

1 MÉTODO¹

Ao elaborar o meu projeto de intervenção do terceiro estágio supervisionado obrigatório durante a graduação do curso de pedagogia, numa turma do terceiro ano do Ensino Fundamental I-Primeiro Ciclo, numa Escola de Rede Municipal de Ensino em João Pessoa, no ano de 2018, busquei analisar o contexto social e histórico ao qual, a turma estava inserida e a forma como as docentes geriam os conflitos relacionais em sala de aula.

Uma das exigências da professora orientadora do estágio foi a de que, na intervenção, utilizasse conteúdo das disciplinas cursadas naquele período acadêmico, a fim de alcançar a interdisciplinaridade. Levei em consideração uma das competências gerais elencada na Base Nacional Comum Curricular, no que se diz respeito ao Ensino de Português no Ensino fundamental – desenvolver no alunado a capacidade de ler com compreensão, autonomia e criticidade (BRASIL, 2017) – para, com isso, contribuir de maneira significativa nesse processo de formação de leitores críticos. O tema escolhido para o projeto foi “A contação de história como prática educativa na escola: formando leitores e desenvolvendo o gosto pela leitura”.

Porém, o que mais me influenciou na escolha do tema, foi a realidade observada durante a vivência em sala de aula, onde, existia um cantinho da leitura que não continha livros, o fato de alguns alunos me procurarem quando terminava alguma atividade para que eu contasse histórias para eles, pelo fato de apenas dez crianças “saberem ler” com fluência, a privação do alunado de estar em determinados ambientes na escola por questão de indisciplina, a censura da fala e do pensamento do público alvo por parte da docente polivalente e da docente de Ensino de Artes.

Através da contação de história, pude desenvolver uma prática inspirada em uma instituição comum nas classes da PI, que é oferecer ao alunado *o lugar de fala*; através dessa intervenção foi possível, pois houve diálogos, socialização e interação tão esperada nessa prática educativa, pois, as crianças tiveram a chance de desenvolver paralelamente a oralidade, exprimindo seus pensamentos e desejos de forma afetiva.

Com isso, através da contação de história, busquei alcançar os seguintes objetivos:

- Incentivar o alunado a ter gosto pela leitura;
- Desenvolver a criatividade e a expressão do pensamento por meio da oralidade;

¹ A partir deste momento, considerando o caráter descritivo e vivencial da intervenção cujo método e atividades são descritos, manterei o texto em primeira pessoa do singular, diferentemente do que ocorreu, na maioria das vezes, nos capítulos 1 e 2 desta monografia.

- Contribuir no processo de ensino-aprendizagem de maneira a formar leitores autônomos, reflexivos e críticos.
- Promover a interação e a socialização entre os discentes e seus pares por meio do dispositivo institucional: Lugar de Fala.

Ao chegar na escola tive a oportunidade de escolher a sala de aula para estagiar. Com isso, escolhi a turma do terceiro ano, turma constituída por trinta alunos, com faixa etária entre 8 a 10 anos de idade, uma professora polivalente, uma cuidadora e uma professora de artes. Fui bem aceita por todos e, por isso, tive a plena liberdade de observar, conhecer a realidade do alunado e de perceber de que maneira poderia contribuir para a formação dos mesmos. Todas as observações eram registradas no diário de bordo que serviam de base para o planejamento da intervenção.

Em relação ao projeto de intervenção, as ações foram organizadas para serem desenvolvidas no período de cinco dias, no mês de maio, no ano de 2018, com duração de 4 horas/aula, estando sujeito a adaptação de acordo com a socialização e interação dos alunos frente às atividades propostas; porém, a professora só disponibilizou três quintas-feiras seguidas, pois era o possível dentro do seu planejamento, de acordo com as atividades da escola.

O projeto de intervenção foi desenvolvido numa Escola Municipal de João Pessoa, fundada em 2003. À época da intervenção, a escola funcionava em tempo integral, das 7h às 17h, oferecendo aos alunos merenda da manhã e da tarde e os níveis infantil e fundamental I de ensino, atendendo uma média de 500 alunos, divididos em 18 turmas. Era, portanto, uma escola de porte médio. De manhã funcionam as aulas regulares de acordo com cada série, e à tarde as crianças participavam de oficinas, recreação e reforço escolar.

A maioria dos discentes eram pertencentes a famílias de baixa renda, moradores de comunidade carente, o sustento delas vinha de atividades autônomas como, por exemplo, a coleta de material reciclável. Muitos desses alunos chegavam na escola com fome, sofrendo violência física em casa, filhos de usuários de drogas e traficantes.

O projeto foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa (quanto à abordagem). O instrumento de coleta de dados foi o diário de campo, para registro livre das observações e da intervenção.

Ora, quatro situações foram por mim observadas durante meu estágio supervisionado como licencianda em Pedagogia, junto a turma de terceiro ano do ensino fundamental, cujas professoras eram Maria e Joana (nomes fictícios, respectivamente para a professora polivalente, graduada em Pedagogia pela UFPB, à época com 24 anos; e a professora de Artes, à época com

45 anos, com experiência de docência). Essas quatro situações serão descritas no próximo capítulo.

2 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA PRÁTICA DE DOCENTES: EXEMPLOS DE UMA REALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O fenômeno da violência, em suas diferentes tipologias², é uma realidade na sociedade contemporânea, porém existe um tipo de violência que pode ser encontrada na prática docente, cuja identificação e discussão são relevantes: a violência simbólica.

Segundo Charlot (2012), violência simbólica é um termo atribuído a todos os atos e situações em que a dignidade e a autoestima do sujeito ficam machucadas, mesmo não ocorrendo agressões físicas. Como se viu, com a definição estabelecida por Bourdieu, esse dano à dignidade é propiciado em situações de relacionamento com a autoridade – com atenção particular àquela autoridade educativa, de quem se espera respeito, ao invés de agressão.

As quatro situações por mim observadas durante o meu estágio supervisionado, foram:

- a) Situação 1: a censura da expressão de discentes em situações de comunicação durante a exposição em sala de aula. Joana, responsável pelo ensino de artes, durante todas as aulas observadas não permitia a socialização entre os alunos, exigia o silêncio absoluto, todas as suas atividades eram propostas no caderno de desenho e sempre na sala de aula. Na aula em comemoração ao Dia Mundial da Água, Joana levou um exercício contendo uma imagem, representando a Terra com uma torneira; as crianças começaram a pintar e observar a ilustração e perguntaram o porquê daquela torneira no centro do planeta. A professora pediu simplesmente que eles pintassem, em função da hora que estava se findando e pediu que eles voltassem à atividade. Nesse mesmo exercício, dois colegas conversavam dizendo que em suas casas faltava água constantemente: ela censurou as falas deles e pediu silêncio, ameaçando-os de ficarem sem recreio.

Na aula de Geografia e História, com o tema paisagem, Maria pediu para que a turma desenhasse a sua rua e os elementos contidos nela (naturais e culturais): durante a atividade uma aluna enfatizou que, quando chove, sua rua fica alagada; outra aluna afirmou que na dela também, porém a professora não demonstrou interesse nos relatos das meninas e pediu para que elas retornassem à atividade. Qualquer tentativa de contextualização para atribuir-se significado aos conceitos escolares, realizada por esses alunos diante das atividades propostas, era barrada por ambas as professoras, portanto.

² A exemplo da violência contra a mulher, que pode se desdobrar em violência física, moral, patrimonial, psicológica e em tráfico de pessoas. A esses diversos tipos de violência pode também se conjugar a violência simbólica em outros espaços sociais, a exemplo do ambiente escolar.

Ora, com isso, ao censurar a fala e conseqüentemente não levar em consideração o pensamento do seu alunado, no processo de ensino/aprendizagem, o(a) docente comete, sim, uma violência simbólica no seu ato de ensinar, pois, em determinados momentos, o que o(a) aluno(a) deseja é compartilhar experiências e levantar questões relacionadas ao conteúdo, seja ele abordado em sala de aula ou não.

Essa prática se distancia da legitimidade do ato de ensinar e se torna um ato de violência simbólica, ao levar em consideração o seguinte pensamento:

O ato de ensinar só é legítimo quando tem sentido para o aluno, é um momento de atividade e de mobilização de si mesmo e, sendo assim, gera um prazer específico, estreitamente misturado com o esforço. Sob outra forma, é legítimo um ato de ensinar que esclarece o mundo para o aluno, responde a questões importantes, permite resolver problemas, abre o acesso a mundos novos, fontes de prazer, além do mais, possibilita ao aluno se sentir mais inteligente e, logo, mais valioso, mais digno e amado. Ao se afastar desses requisitos, o ato de ensino vira, sim, uma violência simbólica (CHARLOT, 2012, p. 95).

No que se refere ao Ensino Fundamental I - Anos iniciais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica, como uma das competências específica de linguagem:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2017, p.9).

Mas docentes que censuram o pensamento e a fala do seu alunado dificilmente conseguirão desenvolver tal competência, pois fogem totalmente do caminho para se alcançar a eficácia dessa proposta, ao negarem a seus(suas) alunos(as) o lugar de fala³. Como a maioria das crianças pertenciam a comunidade carente, periférica em João Pessoa, ao tentarem, como quaisquer outras crianças, ligar sua realidade de vida com os conteúdos ensinados em sala de aula, retratando suas experiências por meio do diálogo, evidenciou-se, pela repressão das docentes (ou mesmo seu desinteresse pelo universo social das crianças) – que logo impediam discentes de se expressarem – uma violência simbólica: aquelas histórias e desabafos não interessavam às professoras, que julgavam ser tristes e inadequadas para ser discutidas na ocasião, cujo foco era memorizar os conteúdos.

³ Dispositivo da Pedagogia Institucional utilizado para permitir a expressão discente por meio do exercício da linguagem em sala de aula e na escola. Ver sua descrição no próximo capítulo.

Ao serem proibidos de falar, alguns discentes ficavam revoltados e outros acuados. Com o intuito de silenciar a turma, era utilizado do autoritarismo, além das docentes classificarem os alunos de acordo com o seu grau de interesse na aula.

- b) Situação 2: a privação de circular por ambientes alternativos à sala de aula. Por três vezes, observei que as aulas planejadas pelas docentes se limitavam à sala de aula. Questionei o porquê de elas não utilizarem a biblioteca, o laboratório de informática ou o de ciências. Maria respondeu que se sente mais confortável em sala de aula, pois seus alunos são indisciplinados e não prezam pelo patrimônio público, com isso, ela tinha receio de não conseguir “controlar” o comportamento das crianças em outros ambientes. Joana optava pela sala de aula pelo mesmo motivo de Maria e pelas cobranças que recebia da supervisão da escola de manter os alunos comportados em sala de aula. Perguntei, então, se o “cantinho da leitura” existente na sala de aula estaria desativado, pois não tinha nenhum livro, Maria afirmou que as docentes das outras turmas levavam seus alunos para escolher os livros na biblioteca e passavam a semana com os livros em sala, mas que ela tinha receio de que o seu alunado rasgasse as páginas dos livros, para fazer bolinha de papel, ou aviãozinho, como faziam alguns com as folhas dos cadernos. Com isso, preferia não explorar, com sua turma, a biblioteca.

Se houvesse um investimento na formação das docentes, com o intuito de ajudá-las a encontrar dispositivos que as auxiliassem no manejo dos conflitos relacionais, provavelmente elas teriam mais segurança em adentrar juntamente com seu alunado em outros espaços da escola, diferente da sala de aula. Para tanto, “uma formação que prepare para intervir competentemente nas relações interpessoais dentro da escola mostra-se mais valiosa, num cenário em que, de modo geral, os educadores ainda não são preparados para gerir conflitos relacionais” (ANDRADE; OLIVEIRA; GONZAGA; 2017, p.317).

Enquanto não houver uma formação adequada, diálogo com seu alunado, criação de regras coletivas e bem definidas, envolvendo os atores educacionais, além do desejo de mudança em relação ao método tradicional, entre outras ações que conduzam para uma cultura de paz, esse tipo de violência simbólica reinará na escola.

De fato, como afirma Brandt (2014), acerca da violência simbólica que pode impregnar o *habitus*⁴ docente, tais práticas profissionais

⁴ Conceito com que Bourdieu denomina “disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente

[...] são perpassadas pelos professores nas escolas culturalmente, conceituando o perfil correto de cada docente. Esses *habitus* são reproduzidos com facilidade, pois não há uma discussão acerca dos mesmos, são tidos como algo sem o qual o professor não estaria no perfil necessário para ser considerado um bom docente. **A reprodução desses *habitus* pode, em alguns casos, refletir-se em uma violência simbólica, uma vez que existem algumas práticas culturalmente transmitidas que não levam em conta o contexto, fazendo com que algumas classes se tornem privilegiadas** (BRANDT, 2014, p.22, grifos ausentes no original).

Logo, deixar de aproveitar espaços, na escola e na sala de aula, por receio de perder o controle da turma é evidenciar – sem reconhecer conscientemente a própria responsabilidade – o *habitus* pelo qual as turmas de escolas públicas recebem crianças menos autocontroladas (como se a tarefa de ensinar a controlar-se não fosse também da escola!). Essa expressão de violência simbólica aproxima-se do estigma, que, segundo Ferreira (2012, p.44), cria expectativas capazes de servir como obstáculo à atuação docente na realidade escolar: “ainda há entre os professores e gestores uma idealização negativa de que estudantes dóceis, silenciosos e submissos são os mais capacitados para atingir resultados escolares positivos”. O mesmo autor prossegue, quase como se tivesse também observado a atuação de Maria e de Joana:

Como consequência dessa representação persistente, os sujeitos que não se submetem a uma forma de equalização pedagógica são considerados desajustados, indisciplinados e violentos, sendo, por isso, isolados e estigmatizados como incapacitados para a educação normal. (FERREIRA, 2012, p.44).

Por esses processos, ao mesmo tempo em que se denuncia a violência de Maria e Joana, explica-se em parte sua origem e natureza: elas faziam o que entendiam ser o melhor, diante das condições de trabalho e dos sujeitos para os quais ensinavam, segundo seus *habitus* e suas representações sobre seu alunado.

- c) Situação 3: o emprego de controle autoritário do comportamento discente em situação de indisciplina e incivildade; O processo de ensino/aprendizagem é tenso, principalmente quando se busca gerir conflitos relacionados à indisciplina: ora, uma das práticas mais observadas durante o terceiro estágio⁵, por parte de Joana e Maria,

adaptadas a seu fim sem ser supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas [...]” (1983, p.61). Nesse sentido, *habitus* são formas culturalmente determinadas de padrões individuais que foram inconscientemente adquiridos e que regulam pensamento, ação e sentimento, no entender do sociólogo.

⁵ O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, modalidade presencial, requer cinco estágios; durante o terceiro deles, espera-se do(a) aluno(a), conforme a ementa do componente curricular, um “estudo avaliativo sobre a prática pedagógica do Ensino Fundamental (1ª e 3ª séries), objeto do próprio estágio, considerando as implicações teórico-metodológicas relacionadas às questões de observação e prática do estágio, enquanto situação de aprendizagem da

para resolver esse tipo de questão, foi a censura da fala de seu alunado, em busca do silêncio em sala e lhes negando ir em outros ambientes no âmbito escolar.

Abramovay e Rua (2003) dizem que, se correções são realizadas de forma abusiva, a escola deixa de ser saudável e corriqueiramente se torna uma forte candidata a ser um espaço propício a execução da violência simbólica. “A violência, nesse caso, seria exercida pelo uso de símbolos de poder que não necessitam do recurso da força física, nem de armas, nem do grito, mas que silenciam protestos” (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p.35).

Com efeito, os (as) docentes possuem o poder de mediar e gerir conflitos, podendo assim, utilizar dessa situação para punir severamente o seu alunado. Mas isso, consequente e frequentemente, gera nele o desinteresse pelas aulas e pelo ambiente escolar. Abramovay e Rua (2003) também afirmam que o alunado valoriza docentes que os motivam a continuar os estudos, demonstrando-se interessados nele, preocupando-se com seu resultado, dando conselhos, debatendo e sendo fraternos.

Novamente, a reflexão de Ferreira (2012, p.44-45) ajuda a entender, recorrendo à noção de estigma, essa situação observada repetidamente: para o autor, há uma lógica perversa que ajuda a retroalimentar o preconceito, através do estigma, constatado na representação docente sobre discentes indisciplinados.

A confirmação do estigma garante, assim, a continuidade da representação de que esses alunos existem mesmo, para infelicidade e desilusão na carreira dos professores. Essa lógica perversa é muitas vezes aplicada para estabelecimentos inteiros, não por coincidência, localizados em comunidades já estigmatizadas.

Há violência simbólica nesse tipo de pensamento organizador das práticas pedagógicas – que exclui turmas inteiras de experiências de aprendizagem, por sua origem social – decorrente de um *habitus* mais largo e anterior àquelas situações observadas. Docentes são formadas e formados acreditando, no senso comum, que os responsáveis por seu comportamento são, apenas, os(as) alunos(as), o que acomodava Maria e Joana num campo sem incertezas sobre o que de sua atuação estaria contribuindo para algum tipo de conflito, dentro ou fora da sala de aula:

- d) Situação 4: intimamente ligada às três situações anteriormente referidas, a restrição do currículo aos conteúdos exigidos por avaliações gerais, que desconsideraram

diferenças e singularidades de discentes. Os conteúdos curriculares e métodos com que eram apresentados e conduzidos nas aulas eram assuntos descontextualizados, não levando em consideração a realidade histórica, social e cultural das crianças, caracterizando, assim, outro tipo de violência simbólica observada na prática de docentes. Por exemplo: Joana, ao registrar o visto nos cadernos de seus discentes, nem olhava com atenção, assinava e nada comentava. O compartilhamento das experiências realizadas na atividade proposta não poderia ser realizado, negando assim, a oportunidade de ocorrer a interação tão defendida pelos autores citados acima. Em outra ocasião, Maria, professora polivalente, preparou uma atividade para os discentes que eram alfabetizados e outra para os que ainda estavam em processo de alfabetização. Ao terminar a atividade os que já sabiam ler foram ajudar o outro grupo, porém foram repreendidos pela professora que classificou a atitude de retrocesso da aprendizagem, afirmando que eles deveriam progredir e não retroceder, impedindo a troca de conhecimentos e o trabalho em grupo na sala de aula.

As duas docentes observadas evidenciavam conceitos já formados e exigiam dos alunos a memorização, e qualquer tentativa do alunado de iniciar um debate era frustrada, pois os docentes não levavam em consideração as falas dos alunos. Para Silva (2011), o desfalque na qualidade de ensino e as aulas infundamentadas são problemas internos, que podem ser fator fundamental para a violência da escola, aqui identificada na violência simbólica. Como lembra Brandt (2014, p.27), ao tratar do mesmo problema, “acaba-se limitando muitas vezes uma ação criativa, uma potencialização dos saberes de cada indivíduo, pois são tidos como importantes apenas aqueles saberes instituídos pelas escolas na sua organização escolar”.

Realmente, foi considerando esse fenômeno que Bourdieu e Passeron (1982) pensaram a violência do sistema de ensino francês, entendendo nesse tratamento dado pelas escolas, seus currículos e docentes um determinante da seleção social injusta. Desse modo, a desatenção de Joana e a interdição da mediação entre alfabetizados e em processo de alfabetização, determinada por Maria, foram expressões de violência simbólica.

Por isso mesmo, Charlot (2012) afirma que, quando o desejo de classificar prevalece sobre o de formar, o ato de ensino torna-se violência. Por exemplo, ao negar ao seu alunado o contato com mundo da leitura, na biblioteca, por acreditar não ser possível desenvolver atividades pedagógicas em outros espaços, que não a sala de aula, com medo de perder o controle da turma, o(a) professor(a) comete violência simbólica.

O fato é que a escola foi criada para atuar em função da homogeneidade e do nivelamento, negligenciando ou suprimindo o conflito, não estando capacitada para a heterogeneidade e as diferenças. (DURKHEIM apud ANDRADE, 2007, p.40).

Mas a realidade que vivenciei foi marcada pela falta de preocupação das professoras com essas ações que, estando no campo da afetividade, dizem de suas singularidades. As docentes se prendiam, a controlar a postura dos(as) alunos(as) para mantê-los(as) submissos(as) às atividades propostas, como se as crianças estivessem numa escola-quartel (PAIN; OURY, 1998), tão combatida pela pedagogia ativa do educador Célestin Freinet e seus discípulos⁶.

Adotando essa prática, as docentes criavam barreiras entre seu alunado e a escola, pois ele não tinha a visão apresentada por Silva (2011), que afirma ser a escola um espaço de vida coletiva, agradável, onde o alunado deve sentir-se como se estivesse em seu lar. Deve se transformar num espaço “de aprendizagem do afetivo, das decisões, do saber falar, do compreender, do aprender. Deve ser um meio social” (SILVA, 2011, p.94).

A escola e seus profissionais formam um universo capaz de propiciar o desenvolvimento do aluno, bem como desenvolver condições para que ocorram aprendizagens significativas e socializações. Cada indivíduo apresenta um universo próprio, com isso, é necessário que os espaços interativos, no contexto escolar, sejam orientados a desenvolver relações de troca, de socialização das atividades para o alcance dos objetivos coletivos. (ABRAMOVAY; LIMA; VARELLA, 2002).

Dessa maneira, fica claro, por meio dos exemplos elencados acima, que a violência simbólica pode estar presente na prática docente, não apenas na Educação Básica, mas em todos os níveis educacionais, nos quais existem profissionais da educação que adotam essa alternativa tradicional, repressora, para gerir os conflitos relacionais no seu fazer pedagógico sem se preocuparem com a aprendizagem de valores necessários à convivência.

Existe uma competência que pode ser desenvolvida pelos (as) docentes que buscam superar ou prevenir a violência escolar, denominada de competência inter-relacional. Para Andrade (2007), o(a) educador(a) precisa cultivá-la pois, através dela, conquista-se a sensibilidade e a unificação de habilidades cognitivas, sociais, comunicacionais, procedimentais, afetivas e desiderativas, de suma importância para a organização do estranhamento proveniente da interação e para a reconstrução da harmonia no âmbito escolar. O desenvolvimento de tal competência precisa ser incentivado, para que os profissionais da

⁶ A expressão é cara, inclusive, à Pedagogia Institucional. É, em Francês, o título do primeiro trabalho publicado por Jacques Pain, em coautoria com Fernand Oury (PAIN; OURY, 1998), o fundador desse movimento pedagógico de que tratarei mais adiante.

educação não venham a praticar ações violentas, a exemplo da observada nos meus estágios (a violência simbólica), punindo seus alunos, na tentativa de conter os conflitos relacionais entre os discentes e seus pares. No entanto, Andrade (2007) enfatiza que a grande maioria dos cursos de formação de professores não possuem como objeto de estudos a violência escolar e os conflitos conviviais, podendo dificultar o despertar pessoal do(a) educador(a), para repensar suas práticas.

Ao adotar uma postura que preza pela violência simbólica, escolhendo essa prática educativa, independentemente da sua motivação para exercer o papel de educador, acarreta mais violência, evitável por uma pedagogia que valoriza a fala discente, posta no centro do processo educativo.

Essa pedagogia existe, ela auxilia na resolução de conflitos relacionais, uma pedagogia que Pain (2009) considera como da crise, que não se esquia diante da violência, mas a abarca no campo educativo, conhecida como a Pedagogia Institucional (PI), que será explanada no próximo capítulo.

3 PEDAGOGIA INSTITUCIONAL: ALTERNATIVA DE GERIR CONFLITOS RELACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEM A VIOLÊNCIA

Como se viu no capítulo anterior, os conflitos relacionais estão presentes no âmbito escolar, sendo necessário incluí-los e geri-los com práticas pedagógicas, a fim de proporcionar um ambiente adequado para ensinar e aprender. Além disso, o próprio manejo precisa ser competente e cuidadoso, sob pena de tornar-se, ele mesmo, dispositivo de violência simbólica (quando não física, como se dava na escola tradicional), o que se dá com frequência, a julgar por minhas observações, registradas por ocasião de um estágio supervisionado em minha formação pedagógica inicial.

Segundo Andrade (2009) educar exige interação social; nela o conflito, seja ele cognitivo ou até mesmo o afetivo, é o que movimenta a educação, pois sem ele é impossível ensinar ou aprender. “Educar, pois, é instituir o conflito, no melhor dos casos, ensinar com/a partir para além dele, de modo a promover superação, crescimento e, claro, aprendizagem”. (ANDRADE, 2009, p.125).

Uma proposta pedagógica que leva docentes a conduzirem situações de conflito relacional de forma pedagógica, sem reprodução de violências é a Pedagogia Institucional (PI), alternativa que pode ser utilizada para alcançar essa finalidade, por meio de seus dispositivos pedagógicos. Com ela, tanto é possível tratar de questões que envolvem a violência escolar como desenvolver atividades que formem alunos(as) conscientes e críticos para a cidadania, além de promover uma cultura de paz – pois, segundo Pain (2009), quando se produz a instituição, fortalecem-se os muros da paz, mas quando não se dá a devida importância à instituição, a violência domina, alastrando as subjetividades e o coletivo.

Ao elencar as linhas de diretrizes da PI, Robbes (2018), enfatiza a importância de conceber a instituição como uma alternativa a necessidades provadas e expressas, portanto desenvolvidas e modificadas pelo coletivo: “[...] trata-se de construir uma lei que permita a cada um ser respeitado. Chama-se também ‘instituição’ aos diferentes dispositivos e técnicas postos em ação pela pedagogia institucional” (ROBBES, 2018, p.41).

Para Andrade (2007), o primeiro passo para gerir os conflitos, barrar ou por fim na violência, objetivos de uma teoria que preza pela prevenção dessas ações, é alterar as condições modais da instituição, a exemplo da PI, que tem como foco superar ou prevenir a violência na escola.

Neste capítulo, apresenta-se a PI, tanto em suas relações com a Pedagogia Freinet como em seus conceitos – particularmente o lugar de fala, instituição central com que analiso

introdutoriamente minha intervenção no estágio, com vistas a reduzir ou evitar os efeitos da violência simbólica na turma em que intervim.

3.1 O PIONEIRO: CÉLESTIN FREINET

Segundo Héveline e Robbes (2009)⁷, o professor primário, Freinet (1896-1966), ao participar da Primeira Guerra Mundial, trouxe consigo marcas da violência, pois foi gravemente ferido. Quando retornou do campo de batalha, buscou estudar os movimentos educativos da Escola Nova da época, com o intuito de promover uma educação que esquivar-se da guerra.

Para continuar seu ofício, com suas limitações físicas, que o impediam de falar, proporcionou ao seu alunado a oportunidade de se expressar por meio da fala, num processo dialógico e significativo. Freinet (1975) afirma que ao findar da Primeira Guerra Mundial, ele era apenas um “ferido glorioso”, com fraturas nos pulmões, um ser debilitado, ofegante, impossibilitado de falar na aula mais do que poucos minutos.

Seu engajamento no sindicalismo revolucionário deu as suas práticas pedagógicas uma orientação política: Educar a criança de outra forma, para mudar a sociedade. Não podendo falar por muito tempo por causa da sua saúde, ele se valia das narrativas e questões que os/as alunos/as traziam para a aula. Assim nasceu o texto livre. (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p. 21).

Mesmo se dedicando e estudando os pensamentos dos pedagogos da Escola Nova, ele não reproduz as teorias e os pensamentos deles, mas, a partir dessas experiências, filtra o que julga melhor para desenvolver sua própria pedagogia, uma pedagogia ativa.

Héveline e Robbes (2009) afirmam que Freinet oferecia as crianças, oportunidades de explorar a natureza e observar os artesãos na labuta, essa atividade, ficou conhecida como aula-passeio, ela foi utilizada para fundamentar algumas disciplinas, a exemplo, a matemática. Essa prática educativa é empregada para “ (...) valorizar a subjetividade e a coletividade em que o inconsciente e os vínculos grupais são construídos e testados” (GUMIERO, 2018, p.81).

⁷ Cabe adiantar que, se de um lado há, naturalmente, uma vasta bibliografia sobre a PI em Francês, de outro ainda há poucas referências em Português: apenas um livro traduzido para o Português de Portugal (VAZQUEZ; OURY, 1967) e dois de autores brasileiros (ANDRADE; CARVALHO, 2009; ANDRADE; SERPA; GONZAGA, 2018). Além destes, quatro artigos em periódicos foram localizados, dos seguintes autores: Andrade e Gonzaga (2010), Silva (2011), Silva (2013) e Andrade e Gonzaga (2017). Também foi localizado um artigo de Gallo (1999), porém ele não trata da corrente de Oury, mas daquela de Lobrot, que segundo o autor “[...] parte de uma análise sócio histórica da educação e do fenômeno burocrático para chegar em contraposição, a autogestão e sua aplicação pedagógica” (GALLO, 1999, p. 61). Assim, existem outras correntes da PI, como a de Lobrot, que afirma que a pedagogia institucional iniciou em 1962, por um grupo de psicossociólogos e educadores composto pelo próprio Lobrot, Lapassade, Labat entre outros. Os aspectos teóricos e práticos da autogestão são bastante discutidos nessa vertente (GALLO, 1999). Todavia, optei por abordar a corrente de Oury.

É comum nos dias de hoje a realização dessa prática educativa em algumas escolas no Brasil, porém é necessário não esquecer qual o real objetivo dessas aulas, segundo Gumiero (2018) a aula-passeio é formada basicamente de visitas além dos limites escolares, previamente planejada. Os atores escolares utilizam-se da técnica da observação, para explorar, pesquisar, consequentemente, interpretar a vida e o mundo pelo cotidiano de uma comunidade.

Héveline e Robbes (2009) destacam outros acontecimentos relevantes acerca dos feitos de Freinet, dentre eles que em 1924, ele inventou a correspondência escolar, com o objetivo de transmitir os textos dos alunos. Já em 1926, obteve compositoras que culminou no uso da imprensa de maneira coletiva.

Vários professores adotaram o uso da imprensa na escola, dando origem ao jornal escolar. O professor primário também fundou, em 1935, a escola em Vence e continuou refletindo sobre a teorização da sua prática. E nos anos de 1948 foi criado o instituto cooperativo da Escola Moderna (ICEM).

Freinet (1975) deixa claro que a sua proposta pedagógica não se trata de um método educacional a ser adotado, que com o passar do tempo pode se tornar obsoleto, mas técnicas, ou seja, dispositivos já experimentado por ele para que os professores possam por meio deles otimizar sua prática.

Existem vários princípios que fundamentam as bases da técnica Freinet e que servem para ajudar docentes a desenvolverem no seu espaço de trabalho um lugar valioso para o protagonismo das crianças.

Aprender, questionar o mundo é uma atividade natural da criança. O olhar do adulto sobre essas atividades determina o que o/a professor/a pode propor ao/a aluno/a em termos de aprendizagem. Esse princípio de base das técnicas Freinet ajuda o/a professor/a a conceber sua classe como um ambiente de ricas oportunidades. (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p. 47).

Segue abaixo, um breve esclarecimento de algumas técnicas de Freinet; vale ressaltar que essa síntese está de acordo com as considerações realizadas por Héveline e Robbes (2009):

- **Texto Livre:** O texto livre desenvolve competências para escrever, por meio da escrita livre, diferentemente das atividades corriqueiras em que as crianças imitavam os adultos. O objetivo do texto livre é o de alcançar a escrita socializada, dentro da realidade das relações intersubjetivas, que se procedem na sala de aula. Um texto livre é democraticamente escolhido, por meio de regras bem definidas e revisado por todos, os textos não escolhidos podem ser utilizados para ser anexados no caderno de história, dentre outros.

- **Jornal Escolar:** Após escolher, corrigir e revisar o texto, ele é impresso e ilustrado pelas crianças. Em seguida, encadernado e divulgado. Durante todo o processo de elaboração do jornal, as crianças terão a oportunidade de aprender;
- **A Correspondência Interescolar:** um dispositivo que mais que qualquer outro, trabalha com situações reais, através da troca de matérias entre as escolas. Além dos jornais, os alunos poderiam compartilhar outros materiais, como por exemplo, jogos matemáticos. Essa técnica é um caminho para aprender a ler e a escrever de forma significativa.
- **Fichário Escolar:** Juntamente com seu alunado, os professores colocavam os conteúdos em fichas e depois socializavam com educadores, assinantes de revistas.

É notório que em todas as técnicas de Freinet as crianças aparecem como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, elas têm liberdade de aprender a partir de suas inquietações, além de ter a oportunidade de solucionar questões, auxiliar os colegas, desenvolvendo dessa forma: a cooperação e o respeito mútuo.

As técnicas Freinet, continuam sendo desenvolvidas e estudadas, não apenas na França, mas em vários lugares do mundo, inclusive aqui no Brasil. Elas são a base da Pedagogia Institucional, de que se tratará a seguir.

3.2 PEDAGOGIA INSTITUCIONAL: NASCIMENTO, CONCEITOS E PRÁTICAS

Freinet desenvolveu suas técnicas na área rural, todas as suas experiências foram voltadas para esse ambiente; porém, seus pensamentos e ensinamentos chegaram até a área urbana, também por meio de Fernand Oury, fundador da corrente francesa aqui considerada: a Pedagogia Institucional, pensada pelo viés estabelecido por Oury.

Segundo Héveline e Robbes (2009), Fernand Oury (1920-1998) começou a utilizar as técnicas Freinet a partir de 1949, nas escolas urbanas e turmas de aperfeiçoamento, porém, havia resistência por parte daquelas escolas que adotavam o ensino tradicional e queriam seus alunos submissos.

Contrário a essa prática, o discípulo de Freinet, além de denunciar as práticas realizadas nessas escolas, como o autoritarismo e a superlotação, Fernand Oury também pensando na realidade do seu alunado, desenvolve novos dispositivos para desenvolver na sala de aula, dispositivos esses, que favorecem a fala e a resolução de conflito nas instituições

escolares. São eles: a conversa, o conselho de classe, as faixas coloridas de progressão e a moeda interna.⁸

Segundo Andrade, Oliveira e Gonzaga (2017) esses dispositivos instituídos pela PI servem para conduzir às regras de civilidade e de condutas pessoais ideais à convivência no coletivo.

Em parceria com Aida Vasquez, Oury investigou, os aspectos terapêuticos das técnicas Freinet no primeiro livro do movimento, *Vers une Pédagogie Institutionnelle* (Por uma pedagogia Institucional), publicado em 1967.

Existem acadêmicos, como, Jacques Pain, que continuam pesquisando sobre a PI, com referência em Oury, publicando obras e grupos de trabalho em diversas instituições educativas. Vários autores, estudiosos da PI, em suas obras, trazem conceitos significativos, que descrevem essa corrente francesa, dentre eles, Andrade (2007), Pain (2009), Silva (2011), Serpa (2018) e Robbes (2018).

Robbes (2018), no livro produzido em comemoração aos cinquenta anos da PI, que tem como título: *No Coração da Escola: Origens, Teorias e Práticas da Pedagogia Institucional*, traz um breve histórico sobre essa corrente francesa, apresenta a primeira definição da Pedagogia Institucional, proposta por Oury e Vasquez (1967) que diz:

A pedagogia institucional é um conjunto de técnicas de organizações, de métodos de trabalho, de instituições internas nascidos da práxis das salas de aula orientadas por uma pedagogia ativa. Ela põe adultos e crianças em situações novas e variadas que requerem de cada um engajamento pessoal, iniciativa, ação, continuidade. Essas situações com frequência ansiogênicas – trabalho real, limitação de tempo e de poder – desdobram-se naturalmente em conflitos que, não resolvidos, impedem ao mesmo tempo a atividade comum e o desenvolvimento afetivo e intelectual dos participantes. Daí a necessidade de utilizar, além dos instrumentos materiais e das técnicas pedagógicas, de instrumentos conceituais e de instituições sociais internas capaz de resolver esses conflitos através da facilitação permanente de trocas afetivas e verbais (VASQUEZ; OURY apud ROBBES, 2018, p. 39).

Para Pain (2009) a PI é um núcleo de conhecimento, instrução, formação, centro multidimensional para os anseios da humanidade, o anseio de humanizar o universo, porém ainda há muito o que fazer. Ela ultrapassa os muros da escola e sala de aula, pois se introduz nas atividades sociais e nos centros de reeducação, além de possuir um grande potencial de

⁸ Esses dispositivos institucionais foram criados pensando na heterogeneidade presente nas salas de aula, primando respeitar as singularidades existentes em cada indivíduo pertencente a turma, respeitando os limites e os ritmos do alunado, conseqüentemente, tornando a escola inclusiva.

integração e de organização que a torna uma pedagogia eficaz na contenção da violência e na formação cidadã.

Ao definir a PI, Andrade (2007), afirma que se trata uma corrente francesa, que surgiu a partir do movimento de escolas Freinet, que se encontra no centro da pedagogia, o diálogo entre o autocontrole e o conflito das forças – psíquicas, institucionais, sociais, que fomentam o estado humano em sociedade.

[...] a pedagogia institucional reconhece em toda atividade escolar sua dimensão psicossocial: instituir é estabelecer em comum as condições estruturais necessárias às trocas intelectuais e afetivas vividas na classe e na escola, em torno do conhecimento. São os dispositivos institucionais que viabilizam as inter-relações: esses dispositivos são instauradores das regras de convivência e guias das condutas individuais contextualizadas no coletivo. (THÉBAUDIN; OURY apud ANDRADE, 2007, p.96)

Já Silva (2011) afirma que a Pedagogia Institucional “(...) é embasada na responsabilidade pessoal, no direito de falar, em uma dimensão ética em que convergem o livre intercâmbio e o respeito”. (SILVA, 20011, p. 96).

De acordo com Serpa (2018), a citada PI, enxerga os conflitos relacionais como uma valiosa oportunidade para a aprendizagem da convivência, formando seu alunado, num ambiente com normas, sem acepção de pessoas, atendimento coletivo, as necessidades sociais e buscando o controle de impulsos psíquicos, que derivam de desejos motivadores da socialização e dos pensamentos.

No que concerne à sala institucionalizada, Héveline e Robbes (2009), afirmam que existem três componentes indissociáveis para tornar-se um lugar seguro e harmonioso, são eles: as técnicas, o grupo e o inconsciente.

Em relação as técnicas, Freinet por meio de uma pedagogia ativa, renova instrumentos adaptados (imprensa, fichas, documentos, etc.), mostrando assim, a necessidade de modernizar as práticas educativas, por meio de materiais pedagógicos. “Utilizar das técnicas Freinet supõe fazer referência à vida real, pôr o apoio das crianças e do meio a fim de situá-las nas situações geradoras” (ROBBES, 2018, p. 40).

É considerada uma pedagogia materialista (Marx), pelo fato do aluno participar de todos os processos de desenvolvimento do seu trabalho e ser participante da organização da sociedade. Por meio das contribuições psicossociológicos dos norte-americanos, a PI, afirma que há no grupo, fenômenos em movimento, que não se dissociam à adição dos componentes existentes nele. São processos que possuem lideranças, conflitos relacionais, bodes expiatórios,

conquista de poder e a formação de subgrupos, que podem trazer benefícios ou não para a turma. (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

O inconsciente é algo que acompanha o professor, “**entrando** na sala de aula não se deixa o inconsciente do lado de fora” (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p. 32), ou seja, mesmo não sendo um psicanalista, ele deve abraçar seu alunado na sua totalidade, proporcionando um ambiente propício para que ele possa se expressar, por meio de textos e desenhos livres, possa falar, o que está bem, o que não está, o conselho de classe seria outro exemplo de lugar de fala, e buscar sempre desenvolver indivíduos autônomos na sala de aula (faixa de progressão, líderes de equipe).

Robbes (2018) elenca as diretrizes da pedagogia institucional, que são utilizadas nas publicações de professores que trabalharam com Fernand Oury, uma delas é a importância de referir-se aos quatro “L”: lugar, limite, lei, permitindo a linguagem.

Essa diretriz enfatiza que uma turma institucionalizada se edifica sobre o alicerce do **lugar** e do tempo e é nesse lugar, que o indivíduo terá a oportunidade de ser “eu” entre outras pessoas. Para que esse lugar seja garantido é necessário demarcar os **limites** (de tempo, lugar), facilitando assim a condução do aluno, isso é possível, por meio da **lei** social e antropológica que solidificam esses limites, que proporcionará ao indivíduo existir independentemente da existência do outro. Ela terá todo um sentido, pois será instaurada por meio da troca de diálogos entre o adulto e seu alunado, por meio da **linguagem**. “ (...) a lei protege e permite. Ela libera a fala. ” (ROBBES, 2018, p.41).

Ao referir-se aos quatro “L”, Pain (2009), afirma que: a PI conduz ao ensinamento do compartilhamento dos lugares, limites e leis conduzindo a uma linguagem comum. Andrade (2009) enfatiza que é necessário seguir uma prática que ajude a instituir e, conseqüentemente, reforce o respeito à lei; assegure os lugares de cada indivíduo na sala de aula, possibilite a linguagem e garanta os limites, dessa forma irá trilhar um caminho que foge do autoritarismo ao gerir conflitos relacionais no âmbito escolar.

Sobre a prática da turma institucionalizada, Héveline e Robbes (2009) enfatizam que inicia pela definição do tempo e do espaço. Elas precisam de um arranjo em grupos diversificados. “(...) Cada grupo tem objetivos específicos: Individualização, trabalho segundo necessidades, produção cooperativa, grupos de projetos, gestão das relações. ” (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p.45).

Por meio das instituições, “instituições” aqui entendida como: Os dispositivos desenvolvidos por Fernand Oury (faixas de progressão coloridas, dinheiro, tarefas, etc.)

utilizados nas turmas institucionalizadas, tornam a relação do (a) docente com seu alunado totalmente educativa, fugindo da relação dual.

Adotar essa prática educativa, na maioria das vezes, parte de uma decisão pessoal, porém, para que ela ocorra é necessária uma equipe de trabalho, para que assim, possa desenvolver sua atividade e refletir em conjunto. ” (...). É necessário que o/a professor/a faça a escolha política pela cooperação e pela ajuda mútua, inspirando-se em Freinet. ” (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p.97).

Essa decisão política exigida pela PI, trata-se de uma questão ética, afirmam Héveline e Robbes (2009), que consideram um posicionamento relevante mais do que em muitas pedagogias, pois, elas podem utilizar de seus instrumentos para gerar medo em seu alunado, ao invés de proporcionar um lugar de fala e criar um clima de competição e não de cooperação.

Quem pratica a PI tem que estar disposto a mergulhar profundamente na vida de seu alunado, sem adotar nenhum partido, interesses pessoais e não negligenciar seu lugar de representante da lei.

Existem professores (as) que criticam a PI, por considerarem uma pedagogia demasiadamente técnica, eles jugam ser muito difíceis de manejar os dispositivos institucionais e preferem manter “as palavras gentis “ ou ações autoritárias para com seu alunado. Na PI a função do (a) professor (a) não é de ser pai e nem mãe do seu alunado, provavelmente esse posicionamento traz incômodos. (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

Na PI a tarefa dos (as) docentes não é suprir as necessidades afetivas da sua turma, mas por meio do que ela deseja, conduzi-la para o aprendizado. Na mediação com o aluno, o professor deverá: (...) Manejar as progressões didáticas para que a escola esteja ” na medida” e que o aluno encontre nela o desejo de aprender: cada um trabalha no seu nível, no seu ritmo, segundo suas possibilidades atuais (ROBBES, 2018, 41).

3.3 OS LUGARES DE FALA

Dentre os dispositivos utilizados nas práticas pedagógicas, numa sala institucionalizada, encontram-se: **os lugares de fala**. Por meio dessa ação, busca-se a resolução dos problemas que envolvem a violência e apoio na formação para a cidadania.

Mas o que seria um lugar de fala? “Um lugar de fala é um espaço simbólico definido enquanto sua duração, seu objeto, sua periodicidade e seu lugar no emprego do tempo” (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p.97). Esse dispositivo é utilizado para que o aluno (a) possa expressar oralmente seus pensamentos, afetos e desejos.

Os lugares de fala na PI são momentos que favorecem a expressão verbal de sentimentos, avaliações e fantasias de cada um, a fim de que todos aprendam a falar e a escutar em coletividade, aprendendo, sobretudo, o respeito à existência e a condição de sujeito de cada um, envolvido no processo de ensino e aprendizagem, servindo à garantia, mudança ou conservação do lugar subjetivo de cada um nesse processo. (ANDRADE, OLIVEIRA e GONZAGA, 2017, p.322)

É por meio dessa prática que as crianças poderão desenvolver a linguagem tão necessária para o convívio em grupo, de uma forma democrática, significativa e respeitosa, pois a sala institucionalizada permite que cada aluno (a) se expresse sem favoritismo. A linguagem, “ [...] permite tudo dizer, mas desde que se respeitem certas regras, inclusive aquelas inerentes à linguagem e a seu uso social. (PAIN, 1993, 2003 apud ANDRADE 2007, p. 97).

Pensando nisso, são realizados momentos para que as falas possam coincidir com o lugar que lhe é oportuno. Héveline e Robbes (2009) enfatizam questões para serem desenvolvidas que promove o lugar de fala: “O que há de novo?; “Isso está bem, aquilo não está! ”, além do conselho.

3.3.1. “O que há de novo?”

É um lugar de fala individual, desprendido. Cada criança pode falar sobre qualquer tema, essa atividade pode ser realizada todos os dias, no período de no máximo 30 minutos. O (a) aluno (a) fixa seu limite, a partir do momento em que ele (a) toma como referência o que se quer falar ou não para o grupo. Existe uma organização que determina o início e o fim desse espaço. Inscrições são anotadas por um representante (presidente), que distribui as falas, permitindo assim, que o alunado possa se comunicar. Se o tempo determinado se finda, as crianças que não puderam se expressar terão prioridade no próximo “ o que há de novo? ”. (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

É possível aplicar duas regras nesse espaço:

- “ Escuta-se quem falar: Qualquer um que perturbar a fala do outro duas vezes retira-se de “o que há de novo? ” por todo o final de dia de aula”; (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p. 67).
- “ O que for dito em “ O que há de novo? ” não será repetido fora da sala de aula”. (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p. 67).

3.3.2 “Isso está bem, aquilo não está!”

É um espaço utilizado para que as crianças expressem suas inquietações, pode ser no início ou no término da aula. O representante organiza uma roda de diálogos, distribuindo as falas, para que os (as) discentes possam expressar seus sentimentos, suas ideias e juízos de forma rápida. Ninguém pode interromper a fala do outro. Geralmente ocorre uma vez por semana e pode durar de 30 minutos a uma hora, pois varia de acordo com a faixa etária da turma. (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p. 67).

3.3.3 O Conselho

Instituição mais relevante da classe, o conselho é o lugar de decisão, de normatização dos conflitos (das queixas e rumores), do regulamento do não cumprimento à lei e às regras. É também nesse espaço que as pessoas são parabenizadas por seus desempenhos nas atividades e no progresso em termo comportamental. (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

[...]conselho de turma, fórum coletivo em que o grupo intervém e medeia as relações entre todos. Nos conselhos, os limites são instituídos a partir das situações, sendo os professores os responsáveis pelo cumprimento das leis básicas (HÉVELINE; ROBBES, 2009; POCHET; OURY, 1997 apud ANDRADE; GONZAGA, 2010, p. 35).

Segundo Andrade e Gonzaga (2010), o conselho de turma exige um dinamismo gradual de atividades interligadas pela prática, por no mínimo um ano, com isso, os autores afirmam ser o lugar de fala mais difícil de todos.

Há inúmeras maneiras de conduzir um conselho de classe. O representante inicia, quase sempre abrindo o conselho, registrando as ausências, lembrando as decisões do conselho anterior, posteriormente determina a pauta do dia. Todos participam, apresentando uma pauta, com um tempo determinado. Após as discussões o representante finaliza conduzindo a votação sobre a decisão, que é registrada pelo secretário. (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

Os lugares de fala proporcionam ao alunado “ (...) condição de tomar posse de si e se colocar diante do outro para reivindicar algo que lhe é de direito (ANDRADE, GONZAGA, 2010).

Ao oferecer ao seu alunado, a oportunidade de se expressar por meio da fala, instituindo o ambiente adequadamente, o (a) docente age com o respeito que lhe é devido, simultaneamente, ajuda o (a) professor (a) gerir a indisciplina. (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

Muitas técnicas da pedagogia institucional, adotadas do trabalho de Freinet, dão à linguagem esse caráter central: a produção de textos (diários, jornais) e a instituição dos conselhos de classe e do conselho escolar (momentos de falar e ouvir para avaliar o processo de aprendizagem e a convivência, solucionar conflitos e estabelecer regras) são dois casos em que se exercita a centralidade da palavra e se permite a análise das relações (PAIN apud ANDRADE; 2007, p.97).

Com isso, vi nos lugares de fala, uma inspiração para desenvolver e planejar as intervenções nos meus estágios, pois vivenciei vários direitos sendo negados aos discentes pelos docentes, dentre eles o direito de expressar seus desejos e pensamentos por meio da fala e, consequentemente, a indisciplina e/ou acumamento dos discentes frente a essa realidade. Enxerguei nesse dispositivo institucional, uma prática educativa para gerir os conflitos relacionais presentes nas turmas que intervim, de forma ética e afetiva.

No capítulo seguinte, indico os procedimentos metodológicos que utilizei para a minha intervenção, durante o terceiro estágio supervisionado obrigatório do curso de pedagogia presencial, o método, as estratégias que foram escolhidas, como fiz o registro das minhas observações, os objetivos da intervenção, além de caracterizar os sujeitos envolvidos e a escola.

Logo após, no capítulo 4, a intervenção e as observações (análises dos dados) e por fim, as considerações finais.

4 QUEM CONTA UM CONTO... OUVI HISTÓRIAS! DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

A proposta inicial, para o primeiro dia da intervenção, era que a contação de história ocorresse na sala de aula; porém, ao chegar na classe, eles estavam ansiosos para ir à biblioteca, pois eles relacionaram a atividade proposta com o ambiente citado. Levando em consideração os anseios e a realidade do alunado naquele dia e a disponibilidade do espaço escolar sugerido, levei-os para a biblioteca.

Inicialmente, Maria não queria permitir esse deslocamento, pois não acreditava que eu iria conseguir conduzi-los até a biblioteca. Ela confessou que nunca tinha explorado essa área da escola e que não utilizava os livros, pois tinha medo dos alunos rasurarem. A cuidadora sugeriu que eu levasse apenas os que ela considerava de bom comportamento; porém, expliquei que a atividade incluía todos, sem o que não teria sentido.

Antes de irmos, explanei algumas regras e normas a serem seguidas, para que a contação pudesse ocorrer na biblioteca e a importância de cada um, para que a atividade proposta viesse a acontecer.

Dentre as regras estavam: respeitar a fala do outro e esperar com paciência a sua vez de falar; evitar brigas com os colegas, se caso algo aconteça que gere confusão, procurar resolver com o diálogo, se persistir seriam convidados a retornarem para a sala de aula; preservar o ambiente limpo e não danificar nenhum material presente na biblioteca.

Confiantes e cheios de expectativas, fomos para a biblioteca, que não ficava aberta durante o dia para visitação, mas se solicitada poderia ser utilizada.

Primeiro Dia – Momento inicial

Iniciei a aula com um “quebra-gelo”, disse meu nome e a brincadeira que eu mais gostava de brincar quando criança, pedi para que cada um se apresentasse e também falasse qual a sua brincadeira preferida, dando a eles a oportunidade de fala. Aqueles que se sentiam à vontade para falar, falavam um de cada vez e os outros ouviam.

Depois de ouvi-los, afirmei o quanto é bom ser criança e o quanto eu sinto saudades da minha infância, logo após, falei que a nossa conversa me fez recordar da minha avó paterna, pois sempre nas minhas férias eu viajava para a sua casa e lá brincávamos no sítio dos meus avós. Em seguida, fiz as seguintes perguntas:

- Quem aqui tem avós?
- Como elas são?
- Elas moram com alguém?
- Vocês brincam com elas?

Logo após ao nosso diálogo, falei da minha relação com as minhas avós e afirmei que Cecília Meireles, também falou de uma avó, em sua poesia que tem como título: “A avó do Menino”. E como orienta Sorrenti (2007), realizei a leitura da poesia de uma forma bem sensível, mediando assim esse encontro do alunado com o texto, buscando despertar neles o interesse da leitura de um jeito interativo.

A poesia e as perguntas norteadoras foram sendo apresentadas para a turma através de um cartaz, que junto ao texto, estavam presentes figuras dos elementos que aparecem na poesia, tal como: Avó, menino, a janela e o galo. Além da exposição do texto no cartaz, cada criança recebeu a poesia impressa para colar em seu caderno.

Depois da leitura, a fim de saber o entendimento deles acerca da poesia abri mais uma vez um espaço para o diálogo, fazendo as seguintes perguntas:

- Vocês viram que diferente das minhas avós, a avó do menino vive só?

Todos responderam que sim e contaram como era na casa da avó deles, foram relatos emocionantes e impactantes, dentre eles o da aluna que afirmou morar desde pequena com sua avó materna, pois sua mãe não tinha tempo de cuidar dela, por ter que trabalhar e às vezes ir para festas; enfatizou que amava a comida feita pela avó e o carinho que recebia dela. Outro aluno contou nunca ter conhecido a avó materna, pois quando ela descobriu que a sua mãe estava grávida dele, expulsou a filha de casa: o neto, porém, tinha esperanças de um dia encontrar a avó. Dessa forma, por suas reações, percebi que os participantes associavam claramente suas vidas ao que aprendiam na escola.

Após ouvi-los, continuei o diálogo:

- Vocês acham que é legal viver sozinha?

A maioria respondeu que não.

- Várias coisas acontecem na casa da avó do menino, vocês poderiam citar algumas delas?

Descreveram bem o poema e foram identificando pontos em comum, como por exemplo, a presença do galo nos quintais de suas avós.

- Eles brincam de dominó, quando o Meninó, Ricardó e Travessó visita a avó. Vocês já brincaram de dominó? É divertido?

Muito divertido, responderam como num coral.

Por fim, pedi para que eles ilustrassem em forma de desenhos a poesia, registrando assim a forma como eles a imaginaram. Após essa atividade fizemos uma exposição da produção de cada um, dessa forma eles puderam socializar e compreender como cada um deles imaginaram a história.

Antes de retornar para sala, eles demonstraram o desejo de explorar a biblioteca, tocar nos livros, ler da forma deles, prometi que na próxima aula eu os deixaria bem à vontade para conhecer melhor a biblioteca, já que muitos deles nunca tiveram acesso. Deixei-os à vontade para exprimirem seus pensamentos por meio de desenhos. A Figura 1 apresenta o desenho de uma aluna a partir da contação de história

Figura 1 – Desenho de aluna a partir de contação de história



Fonte: aluna do 3º ano, 2018⁹

Como se pode observar da Figura 1 a produção gráfica da aluna apresenta elementos contidos na história contada, ela representou a avó fazendo pão de ló, o neto Ricardó, esperando para jogar dominó e o galo, de forma livre e usando sua imaginação. O registro imagético apresenta elementos coerentes com a história contada: a avó, o menino, o galo são personagens

⁹ Nome suprimido na faixa em branco, para proteger a identidade da discente.

presentes no poema. Além disso, a expressão emocional inferida pela aluna (alegria) transparece nos risos da mulher e da criança, dando conta de um universo subjetivo da própria aluna, que provavelmente se identificou com um (ou mais) personagem(ns) e se projetou no desejo, pondo sua afetividade em jogo no processo de aprendizagem do poema. Meu feedback (“lindo!”) importou como referência motivadora para a continuidade dessa produção da aluna, cujo desempenho concorria para a aprendizagem da leitura e da escrita (a minoria dos alunos era alfabetizados, segundo Maria, estando esta aluna entre os 10 que sabiam ler e escrever).

Ao concluir as atividades do primeiro momento, elogiei-os por terem cumprido as regras e por terem participado de forma tão significativa, respeitando a fala dos colegas e contribuindo ao se expressar também. Anunciei que depois do recreio continuaríamos.

Primeiro Dia – Segundo Momento

Após o recreio, entrei na sala caracterizada de avó, para trazer-lhes à memória a poesia, em seguida distribui biscoitos para eles e disse:

- Na poesia de Cecília Meireles, “A Avó do Menino”, ela fez pão de ló. Eu não sei bater e preparar pão de ló, mas trouxe esses biscoitinhos para vocês.

Tirei da bolsa uma cortina e coloquei na janela e perguntei:

- Será que assim como na casa da avó do menino, na nossa sala, anda um vento t- o- tó?

Sim, responderam!

Afirmar que meu galo não é o Liró que faz co co ri có, pois ele é apenas de plástico e o tirei da bolsa.

Falei de uma forma descontraída:

- Dominó também não tenho e também não sou avó de vocês, mas tenho um aqui que ganhei da minha avó. Conte para eles que minha avó amava jogar dominó com os netos e meu avô, mas após meu avô ter ido morar no céu, ela não quis mais jogar.

A partir desse diálogo, eles voluntariamente pediram para contar algo que já tinham vivenciados com sua avó, de uma forma sincera e única, mas teve um relato em especial que me chamou atenção. A aluna disse que a avó materna não gostava dela e nem do irmão, pois desde o dia que seu tio foi preso, a sua avó não conseguia fazer carinho neles e só faz reclamar.

Toda a sala fez silêncio, a professora que estava copiando algo parou de copiar e eu tentei explicar que talvez não fosse porque ela não gostava dela e de seu irmão, mas por

consequência da dor de ver um filho preso. Mas pedi para que ela nunca desistisse de amar e ajudar a avó.

Logo em seguida, disse que foi muito divertido ser avó por um momento e pedi para que eles descrevessem de forma escrita ou através de ilustrações, ou utilizando as duas práticas, uma experiência que já vivenciaram com sua (s) avó (s) ou que gostaria de vivenciar. Esses registros seriam feitos numa folha de papel ofício e entregue a mim.

Ao receber as atividades agradei a oportunidade de ter compartilhado um pouco da minha história e de conhecer um pouco da história deles e prometi que com calma e com muito carinho eu iria ler e corrigir em casa cada produção.

Segundo Dia – Momento inicial

Ao chegar, desejei bom dia e afirmei que assim como na aula passada, hoje nós também iríamos conhecer uma nova história, mas dessa vez, não era sobre a avó do menino e nem sobre as nossas avós, mas sobre um passarinho e os levei para a biblioteca, apenas dois intitulados por eles de “especiais” não foram, pois, a cuidadora achou melhor ficar com eles na sala, mesmo eu insistindo, não teve acordo.

Juntos, no tapete de emborrachado, iniciamos nosso diálogo:

-Onde podemos encontrar os passarinhos?

Eles responderam que no céu, nas árvores e nas gaiolas. Nesse momento um dos alunos disse que seu vizinho criava passarinhos na gaiola.

-Deve ser muito triste ficar preso na gaiola, não é mesmo?

“Muito triste, tia!”, responderam, e falaram da sensação que acreditavam que os passarinhos sentiam.

E falei que os passarinhos que vivem no seu ambiente natural são mais felizes, pois, eles têm a liberdade de voarem para onde quiser e de fazer coisas que um passarinho que vive na gaiola não pode, como por exemplo, tentar salvar uma floresta.

E continuei o diálogo, dizendo que Lucília Junqueira, escreveu um livro com o título: “Fiz o que pude” e nele aparece como personagem principal, um passarinho, sim um passarinho! E os convidei para ouvir a história, de forma que todos tivessem a oportunidade de acompanhar as ilustrações contidas no livro.

Logo após a leitura, dei início a mais um diálogo, a fim de compreender o entendimento dos educandos sobre a história e a fim de promover a socialização. Perguntei:

-Vocês gostaram da história?

- Vocês viram como o passarinho foi corajoso?
- Qual a diferença do passarinho para os outros animais?
- Vocês teriam coragem de fazer o que ele fez?
- Vocês já passaram por alguma situação parecida? Alguma situação que precisaria da ajuda de várias pessoas para solucionar o problema, mas vocês foram lá e fizeram o que puderam?

Nesse momento houve a socialização de todos, responderam e contaram algumas situações que vivenciaram.

E conclui esse momento, trazendo uma reflexão feita pela a autora do livro que dizia:

Cada um de nós, por menos que seja, temos um importante papel a cumprir! Seja na escola, seja nos nossos lares ou até mesmo na rua. Nenhum bicho notava aquele passarinho, tão pequeno. Mas quando a floresta pegou fogo, todos depressa fugiram, pois era preciso escapar, só o passarinho fez a sua parte para tentar salvar a floresta. (PRADO, 2002)

Depois dessa breve reflexão, afirmei que tinha chegado a nossa vez de cumprir o nosso papel na escola. E enfatizei:

Em alguns espaços da escola existem papel, embalagens que os educandos, de uma forma em geral, não fazem a sua parte e ao invés de jogar na lixeira, jogam no pátio, na área de recreação e próximo ao ginásio esportivo.

Então não apenas um, mas todos iremos coletar alguns desses lixos e vamos fazer a nossa parte para salvar a nossa escola da poluição e demonstrar como cidadãos devemos agir.

Segundo Dia – Segundo Momento

Como havia prometido que os deixaria explorar a biblioteca, pedi para que cada um escolhesse um livro e lessem da maneira deles e depois socializassem o porquê da escolha do livro e contar um pouco da sensação de tocar, conhecer novas histórias e conta-la para nós.

Esse momento foi conflitante, pois a professora Maria limitou quais livros eles poderiam pegar, disse que o mais lúdico era para a educação infantil, alguns ficaram frustrados, mas logo em seguida, foram em busca de outros livros.

Eu falei que talvez eles quisessem aqueles livros, por nunca ter tido a oportunidade de ter contato com os mesmos na educação infantil, mas a professora disse que era ordem da direção.

Mas mesmo eles sendo privados de alguns livros, eles se envolveram na leitura dos que tiveram acesso e como leitores tiveram uma nova experiência.

Falei que eles poderiam ficar à vontade para realizar a atividade onde quisessem, porém, as maiores escolheram as mesas e cadeiras presentes na biblioteca.

Logo após, cada um teve a oportunidade de compartilhar sua experiência e afirmei que eles agora seriam os contadores das histórias.

Alguns tiveram vergonha, mas mesmo assim falaram um pouco e já outros justificavam a escolha do livro de uma forma tão significativa para a realidade deles.

Terceiro Dia – Momento inicial

Minha proposta inicial seria organizar com eles uma exposição de todas as atividades realizadas na sala de aula e convidar: professores, funcionários e outras turmas para visitar nossa sala, a fim, de compartilhar o conhecimento construído durante a nossa vivência.

Porém, como estava chovendo muito nesse dia, foram pouquíssimos alunos e quando cheguei na sala, eles estavam ansiosos para ouvir mais uma história. Como fomos orientados durante as aulas de estágio, a ter sempre um “plano B”, já tinha preparado como uma segunda opção de atividade, contar a história: “A arca de Noé”, de Ruth Rocha, que conveio com a ocasião.

Na sala de aula, antes de iniciar a leitura do livro, fiz algumas perguntas norteadoras, tais como:

- Vocês já ouviram a história da Arca de Noé?

Responderam que viram na bíblia e assistiram filme sobre a história. Depois de ouvi-los falei que iríamos ouvir a mesma história, mas com o olhar de Ruth Rocha.

Antes de iniciar a leitura, coloquei no quadro como eu imaginava que seria a arca através de uma ilustração, perguntei se eles pensavam da mesma forma e eles responderam que seria bem maior.

E continuei o diálogo:

- De quantos e quantos animais entraram na arca?
- Hoje está chovendo muito! Será que no dilúvio foi assim?
- O que representa o arco-íris?

Através das respostas deles, pude perceber o quanto estavam envolvidos na contação da história e o quanto eles faziam correlação e diferenciação com o nosso dia chuvoso e um dilúvio. E a felicidade de saber que nunca mais ocorreria aquela tamanha chuva, como foi nos dias de Noé.

Terceiro Dia – Segundo Momento

Pedi para que eles recontassem a história com o olhar deles e a registrassem no caderno; aproveitando a oportunidade, a professora sugeriu que fosse no caderno de Português, a fim de registrar a aula.

Terceiro Dia – Terceiro Momento

Após socializarmos as produções, pedi para que eles falassem um pouco sobre a presença da contação de história, através da minha regência na escola e, todos falaram, porém guardei algumas falas:

- “Tia, sabe quando a mãe conta uma história para gente dormir? ”
- “Eu passaria o dia todo ouvindo as suas histórias”.
- “A senhora gosta muito de ler, não é? ” Eu também gosto!

Depois de ouvi-los pedi para que sempre que possível eles buscassem conhecer e ler da maneira deles alguma história, que eles prosseguissem com esse desejo de viajar através da leitura. Encerrei minha intervenção sorteando alguns livros e gibis que consegui através de doações e agradecendo pela participação da turma, nas minhas aulas e por contribuírem na minha formação de forma inesquecível.

Ao desenvolver o projeto de intervenção do meu estágio, busquei uma prática educativa que fugisse da violência simbólica, observada nas aulas das docentes Maria e Joana, ou seja, uma prática que não discriminasse o alunado, por ser de uma camada social mesmos favorecida, que buscasse transformar as dificuldades de aprendizagem em singularidades, que proporcionasse a turma, um espaço para que pudesse desenvolver a oralidade, a criatividade e de exprimir seus desejos e pensamentos.

Uma prática educativa que me ajudasse a manejar os conflitos relacionais existentes na classe, sem o uso de violência, consequentemente, proporcionando as crianças a oportunidade de estar em outros espaços no âmbito escolar, construindo novos aprendizados.

Com isso, encontrei nos fundamentos da Pedagogia Institucional inspirações que me levaram a adotar estratégia próxima de um de seus dispositivos para auxiliar minha prática: o lugar de fala. A contação de histórias foi essa estratégia! As crianças tinham experiências para compartilhar, dúvidas e tinham o desejo de exprimir seus pensamentos, mas não lhes eram oportunizados um espaço e um tempo determinado para que essas ações se concretizassem, permitindo assim, que o alunado pudesse ser o protagonista do processo educativo, a fim de contribuir na sua formação para a cidadania.

E foi por meio da contação de história que pude colocar em prática o que desejava na minha intervenção. Entendo que utilizei um tipo de lugar de fala, proporcionando à turma a oportunidade de interagir, criar e imaginar, dessa forma, gerando inclusão ao permitir que elas contassem a história juntamente comigo, permitindo assim a troca de conhecimentos, fugindo dos modais tradicionalistas, que tornaria tal ação, impossível.

Neder et al. (2009) afirmam que a utilização da contação de história auxilia na prática pedagógica, a fim de potencializar o aprendizado do alunado e desenvolver a personalidade dele de maneira significativa. As histórias contadas estimulam a oralidade e a criatividade. Enfatizam que, através da contação de história, no ambiente escolar, ocorre a interação, são disponibilizados tempo e espaço para a fala, sempre que possível, para que elas possam estimular a imaginação.

A contação de história é uma estratégia pedagógica que pode contribuir de forma significativa na prática docente. Embora essa atividade possa parecer nada mais que uma oportunidade de distrair e acalmar crianças, no que é bastante eficiente, seus feitos vão muito além do entretenimento. Ouvir histórias estimulam a imaginação, educa, instrui e desenvolve as habilidades cognitivas. (NEDER et al., 2009, p.62).

As regras discutidas e acordadas antes de sairmos da sala de aula contribuíram bastante para o desenvolvimento da atividade: elas nortearam cada etapa dos momentos vividos, evitando violências não desejadas cometidas pelo alunado, até então, corriqueiras em sala de aula; como a indisciplina e a incivilidade.

Em todos os momentos de minha intervenção, pude ver na prática o conflito relacional sendo incluído e gerido no processo educativo, permitindo assim, a ausência de violências (incivilidade, indisciplina e violência física) por parte dos discentes, durante as atividades propostas; também avalio a violência simbólica como ausente da minha prática educativa. Isso também é muito animador reconhecer, pois o dispositivo do lugar de fala fundamenta-se numa pedagogia ativa, que me garantia mais chances para tal resultado.

O lugar de fala, por meio da contação de história, proporcionou ao alunado a oportunidade, até então negada, de se expressar oralmente, num ambiente propício e preparado para tal ação: não apenas expressou seus pensamentos, mas desenvolveu a criatividade ao estarem no centro do processo educativo e a socialização também ausentes da sua rotina.

Ao levar os discentes à biblioteca, por muitos não visitada até então, permitindo que eles adentrassem no mundo dos livros, deixando-os livres para lerem da maneira deles, decodificando as palavras, interpretando as imagens ou até mesmo recontando as histórias e ajudando os colegas nesse processo – prática comum nas técnicas Freinet (1975) e adotadas

pela pedagogia institucional –, eles foram desenvolvendo o gosto pela leitura, de forma crítica e reflexiva.

Durante a contação de histórias, os discentes puderam também trazer experiências relacionadas ao contexto social ao qual fazem parte, exprimindo assim, seus anseios e desejos, compartilhando e socializando com seus pares.

Ao serem questionados e provocados durante as aulas, eles puderam desenvolver a linguagem, sem censura, sem descaso e sem discriminação por minha parte e por parte dos demais discentes, ou seja, sem violência: como nos garantem Héveline e Robbes (2009), o lugar de fala é um caminho para gerir os problemas de violência e para ajudar na formação dos alunos e alunas para o exercício da cidadania.

A professora Maria enfatizou que a atividade só foi realizada com sucesso porque eu era uma novidade para a turma: se eu passasse a conviver com ela, com certeza, não daria para utilizar os outros espaços da escola, pois o respeito iria faltar. Afirmar que o alunado parecia tão empolgado com o novo mundo descoberto, o da leitura e o universo dos livros! Dessa forma, evitei uma crítica direta à professora, que parecia sentir-se ameaçada pelas atividades tão simples que consegui desenvolver na mesma turma com que ela trabalhava todos os dias. Explicando a diferença pela novidade, ela se manteve em seu *habitus* confortavelmente, deixando de aproveitar a ocasião para falar de alguma descoberta – porque simplesmente não a fez naquele momento.

Quando retornei no mesmo ano para aquela escola, porém, no segundo semestre, para estagiar em outra turma, a professora estava realizando atividades na biblioteca; um aluno afirmou que Maria, uma vez por semana, estava levando a turma para escutar histórias e para que o alunado explorasse os livros. Ou seja, Maria viu que era possível dar continuidade ao projeto que iniciei, provando a ela que uma turma bem institucionalizada pode ir além das paredes da sala de aula!

Vejo nessa mudança de Maria uma evidência animadora da capacidade de mudança que docentes podem viver, caso testemunhem experiências distintas das suas e consigam, como eu em relação à Pedagogia Institucional, inspirar-se em práticas pedagógicas que deem a voz ao alunado, de modo a aumentar as chances de que crianças aprendam mais motivadas e com mais protagonismo. Essa experiência mostra como a formação docente continua nas práticas diárias, não só contando contos, mas ouvindo as histórias de vida que alunos e alunas têm para narrar, enriquecendo a relação entre escola e vida.

Em relação as atividades propostas, a fim de fixar melhor o conteúdo apresentado, mesmo sendo exercícios de produção individual, existiu o trabalho em grupo, a cooperação,

pois todos queriam escrever, nem que fosse apenas o título das histórias, juntamente com a representação gráfica: então, aqueles que eram alfabetizados ajudavam os que não eram a escrever o título e até mesmo pequenos textos, descrevendo a ilustração, ocorrendo dessa forma alguma troca de conhecimento sobre leitura e escrita entre os pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de embasamentos teóricos e de observações, foi caracterizada e identificada a violência simbólica na prática de duas docentes de uma escola municipal pessoense, que, no intuito de gerir eventuais conflitos relacionais em sala de aula, utilizavam do controle autoritário, da censura da fala de seu alunado. Além disso, elas interpretavam indevidamente as tentativas discentes de socializar ou contextualizar os assuntos explanados em sala como indisciplina e, assim, negavam aos discentes a oportunidade de estar em outros espaços no âmbito escolar e ao limitar os conteúdos, por não acreditarem, na capacidade deles de irem além do oferecido, por pertencerem a classe social menos favorecida.

Buscando outra prática pedagógica diferente da observada, a Teoria da Pedagogia Institucional é apresentada como alternativa dessa busca e junto com ela, os seus dispositivos, destacando-se o lugar de fala, que, se bem utilizado na sala de aula, pode auxiliar no manejo dos conflitos relacionais, presentes em qualquer turma escolar, como a turma acompanhada, esquivando-se de métodos educacionais que ferem a dignidade humana e que contribuem para a propagação da violência simbólica na prática docente.

A estratégia utilizada para oferecer ao alunado o lugar de fala, durante a intervenção, foi a contação de histórias, que proporcionou muito que se esperava dessa prática educativa: socialização, diálogo e interação, desenvolvendo assim, a oralidade e a liberdade de expressão de forma afetiva. Durante a contação de histórias, os discentes puderam também compartilhar experiências de vida, enfatizando seus desejos e pensamentos.

O fato de algumas atividades terem sido realizadas na biblioteca, lugar até então não utilizado pelas docentes (as quais tinham receio de não conseguir controlar a turma), prova que, ao motivar-se o alunado, proporcionando-lhe protagonismo por meio de uma pedagogia ativa, a violência até então cometida pelos discentes (incivilidade, indisciplina e agressões físicas) dá lugar à cooperação, ao respeito e oportuniza o aprendizado de forma significativa, permitindo à docente gerir os conflitos de forma pacífica.

É provável que, como violência simbólica, as docentes não tivessem plena consciência dos preconceitos e discriminações implícitos nos seus *habitus*. Porém, é fato que um lugar de fala promoveu mudanças, inclusive, na prática de uma das docentes observadas. Em minha própria vida como estudante, essa violência esteve presente também, nas ações de algumas professoras, durante a minha formação, há mais de uma década, e tende a permanecer na prática de docentes que optarem por seguir métodos de ensino tradicionais, que não incluem os

conflitos relacionais no processo educativo e que não permitem ao alunado ser o centro desse processo.

Para quem ainda não está lecionando ou para quem já está lecionando e busca uma alternativa para gerir os desafios presentes em sala de aula, por meio dos conflitos, a PI oferece-se como uma proposta pedagógica que aumenta significativamente as chances de sucesso no fomento de uma cultura de paz. Mas para que essa pedagogia seja bem desenvolvida, ela deve ser acolhida não apenas pelos docentes, mas por toda a comunidade educacional, o que é possível por meio de uma formação continuada. Por meio de exemplos como o elencado nesse trabalho, mostrei uma pequena experiência que comprova essa alternativa. Se a violência simbólica está presente em todos os níveis educacionais, e assim como qualquer outra manifestação de violência precisa ser superada ou até mesmo prevenida, isso pode ser feito institucionalizando as salas de aula segundo dispositivos da Pedagogia Institucional.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. (Org.). **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.
- ABRAMOVAY, M; LIMA F; VARELLA S. **Percepção dos alunos sobre as repercussões da violência nos estudos e na integração social da escola**. Brasília. Unesco, 2002
- ANDRADE, F. C. B. **Tornar-se uma lição permanente: psicodinâmica da competência inter-relacional do (a) educador (a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola**. 2007. 220 p. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.
- ANDRADE, F. C. B; GONZAGA, K. R. V. Entre desejo e lei: pedagogia institucional e conflitos na escola. **Estudos de Psicanálise**, Aracaju, n. 34, p. 31-40, dez. 2010.
- ANDRADE, F. C. B; OLIVEIRA, A. P; GONZAGA, K. R. V. Da violência para a cultura de paz na escola: Contribuições da pedagogia institucional. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 22, n. 37, jul. /dez. 2017
- ANDRADE, F. C. B; CARVALHO, M. E. P. (Org). **Instituir para ensinar e aprender: introdução à pedagogia institucional**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In idem. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982 (1. ed. em francês: 1970).
- BRANDT, J. **Violência simbólica**: uma reflexão acerca do *habitus* docente. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia apresentado ao Centro Universitário Univates – Universidade do Vale do Taquari. Lajeado-RS, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/626>>. Acesso em: 30 abr. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão preliminar. Brasília: MEC, 2017.
- BRENNAND, E. J. G.; MEDEIROS, J.W M.; FIGUEIREDO, M A.C. Metodologia científica na educação a distância. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- CARVALHO, Maria E. P. Violência na escola: O que isso tem a ver com violência de gênero? In: ANDRADE, F. C. B (Org). **Escola: faces da violência/ faces de paz**. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. cap.4, p. 97-112.
- CHARLOT, B. Pode o ato de ensinar ser considerado uma violência ao aluno? In: ANDRADE, F. C. B (Org). **Escola: faces da violência/ faces de paz**. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. cap. 3, p.73-87
- DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- FERREIRA, A. Violência e paz na escola: estigma e problemas de entendimento. In ANDRADE, F. C. B. (Org.) **Escola, faces da violência, faces da paz**. João Pessoa: EdUFPB, 2012, p.35-72
- FREINET, C. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Editora Estampa, 1975.

GALLO, S. Os limites de uma educação autogestionária: A experiência da pedagogia institucional. **Proposições** vol. 8 nº 2[23], mar 1999.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Org). **Métodos de pesquisa**; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUMIERO, R. Um cenário diferente para aprender: o processo do saber por meio das vivências do cotidiano e sua relação com a pedagogia institucional. In: ANDRADE, F C.B; SERPA, M H B; GONZAGA, k. R. V (Org). **No coração da escola: origens, teorias e práticas da pedagogia institucional**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2018.cap. 4, p. 81-95

NEDER, D. L. S. M. et al. Importância da contação de histórias como prática educativa no cotidiano escolar. **Pedagogia em Ação**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 61-64, jul. 2009. ISSN 2175-7003. Disponível em: <http://200.229.32.55/index.php/pedagogiacao/article/view/648/662>. Acesso em: 27 abr. 2019.

PRADO, L. J. A. **Fiz o que pude**. 2 ed. São Paulo. Editora Moderna, 2002.

PAIN, J.; OURY, F. **Chronique de l'école-caserne**. Vigneux: Matrice, 1998 (1ª ed. 1972, pelas Éditions Maspéro, Paris).

PAIN, J. A pedagogia institucional ontem e hoje. In: ANDRADE, F. C. B; CARVALHO, M. E. P. (Org). **Instituir para ensinar e aprender: introdução à pedagogia institucional**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

ROBBES, B. A pedagogia Institucional na França e no Brasil: disciplina escolar, autoridade e o manejo de conflitos na escola. In: ANDRADE, F C.B; SERPA, M H B; GONZAGA, k. R. V (Org). **No coração da escola: origens, teorias e práticas da pedagogia institucional**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2018, p. 37-56.

ROBBES, B.; HÈVELINE, É. Praticando a pedagogia institucional in: ANDRADE, F. C. B; CARVALHO, M. E. P. (Org). **Instituir para ensinar e aprender: introdução à pedagogia institucional**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

SERPA, M. H. B. Prazer em conviver: aprendendo a negociar resoluções pacíficas de conflitos com a pedagogia institucional. In: ANDRADE, F C.B; SERPA, M H B; GONZAGA, K. R. V (Org). **No coração da escola: origens, teorias e práticas da pedagogia institucional**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2018, p.119- 136.

SILVA, R. G. D. Discutindo Algumas Faces do Fracasso Escolar Como um “Sintoma” da Violência Escolar: do individual à instituição. **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 21, n. 36, Período jan/jun-2011.

SILVA, T. R.; ALVES, A.D. O racismo sob forma de violência silenciosa e as contribuições da Pedagogia Institucional. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 72-92, jul. 2013. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3232>. Acesso em: 03 maio. 2019.

SORRENTI, N. A poesia vai à escola: Reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

VASCONCELOS, M. D. Pierre Bourdieu: A herança sociológica. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.78, pp.77-87. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200006>. Acesso em: 21 abr. 2019.